

ARTIGO

**DOSSIÊ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: ASPECTOS DA
LINGUAGEM**

**TEATRO DO OPRIMIDO E DIREITOS HUMANOS: ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA PARA A (TRANS)FORMAÇÃO¹**

(Theater of the Oppressed and Human Rights: Pedagogical Strategy for (Trans)Formation)

(Teatro de los Oprimidos y Derechos Humanos: Estrategia Pedagógica para la (Trans)Formación)

Fernanda Liberali²
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Luciana Kool Modesto-Sarra³
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Larissa Mazuchelli⁴
(Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Feliciano Amaral⁵
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

¹ Este trabalho recebeu apoio do CNPq e PIPEQ.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com pós-doutorado pela Universidade de Helsinki, pela Universidade Livre de Berlin e pela Rutgers University. Professora-pesquisadora PUC-SP, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no PEPG em LAEL, no PEPG em Educação: Formep e no PEPG em Educação: Currículo. Bolsista Produtividade CNPq. Coordenadora geral do Programa Digitmed e do Projeto Brincadas e co-fundadora da Global Play Brigade. E-mail: liberali@uol.com.br.

³ Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL/PUCSP/CAPES). Pesquisadora-formadora no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE/CNPq/PUC-SP). Atua na Educação desde 1995, com experiência em diferentes áreas escolares, Leitura e Direitos Humanos, Português como Língua de Acolhimento e Material didático. Atualmente, é professora do Ensino Fundamental I na Beacon School. E-mail: kms.luciana@gmail.com.

⁴ Professora do Departamento de Letras da UEMS-Campo Grande, realiza estágio de Pós-Doutorado no LACE/PUC-SP, onde aproxima os estudos críticos sobre Envelhecimento à Linguística Aplicada e à formação de professores. Doutora e mestre em Linguística pelo IEL/UNICAMP, tem experiência de pesquisa em Língua, Cultura e Sociedade, Linguagem e Envelhecimento, e Neurolinguística. Email: lpmazuchelli@gmail.com.

⁵ Mestre em Linguística Aplicada (PUC/SP). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Maple Bear -VO. Pesquisadora do movimento de dessilenciamento na sala de aula e no contexto escolar. Pesquisadora-formadora no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), do "Programa Digitmed: a construção de espaços vividos para o desenvolvimento de mobilidade" e do Projeto Brincadas. E-mail: felii.amaral@gmail.com

Bianca Sgai Franco Medeiros⁶
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Recebido em: setembro de 2021

Aceito em: dezembro de 2021

DOI: 10.26512/les.v22i2.40905

RESUMO

Nosso objetivo é discutir o Teatro do Oprimido como ferramenta pedagógica para a defesa dos Direitos Humanos e da Justiça Social. Fundamentados no Multiletramento Engajado e em propostas desencapsuladoras, analisamos como o Teatro do Oprimido contribui para a criação de engajamento dos participantes. Para tal, selecionamos episódios de dois projetos para compreender como possibilitar, por meio da criação intencional de eventos dramáticos, o entrelaçamento dos patrimônios vivenciais dos participantes à vivência (perezhivanie) de situações de opressão da vida cotidiana. A discussão aponta para a expansão de recursos simbólicos e criação de novas possibilidades de mobilidade e de transformação da realidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Multiletramento Engajado; Teatro do Oprimido; Patrimônio Vivencial.

ABSTRACT

Our objective is to discuss the power of the Theater of the Oppressed as a pedagogical means for the defense of Human Rights and Social Justice. Drawn on Engaged Multiliteracy and de-encapsulating proposals, we analyze how the Theater of the Oppressed contributes to the creation of participants' engagement. We selected episodes of two projects that enable, with the intentional design of dramatic events, the entanglement of the participants' funds of perezhivanie with perezhivanie of everyday life oppression. The discussion points to the expansion of symbolic resources and the creation of new possibilities for mobility and the transformation of reality.

Keywords: Human Rights; Engaged Multiliteracy; Theater of the Oppressed; Funds of Perezhivanie.

RESUMEN

Nuestro objetivo es discutir el Teatro del Oprimido como herramienta pedagógica para la defensa de los Derechos Humanos y la Justicia Social. Pautados en la Multilateralidad Comprometida y propuestas desencapsulantes, analizamos cómo el dicho teatro contribuye a la creación del compromiso de los participantes. Para ello, seleccionamos episodios de dos proyectos para entender como posibilitar, a través de la creación intencional de eventos dramáticos, el entrelazamiento del fondos de vivencia de los participantes con la vivencia (perezhivanie) de situaciones de opresión. La discusión apunta a la expansión de recursos simbólicos y creación de nuevas posibilidades de movilidad y transformación de la realidad.

Palabras clave: Derechos humanos; Multilateralidad Comprometida; Teatro de los Oprimidos; Fondos de Vivencia.

INTRODUÇÃO

Os que têm dedicado sua vida às organizações populares que lutam pela justiça sabem muito bem o quanto é indispensável, para uma efetiva transformação das estruturas iníquas, uma mudança de atitudes e de mentalidade, uma conversão do coração e da mente, que pressupõe uma dura, constante, persistente busca de uma educação, em todos os níveis, iluminada, justo eixo da dignidade da pessoa.

Paulo Evaristo, Cardeal Arns⁷

⁶ Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL/PUC-SP/CAPES). Pesquisadora-formadora no Grupo de Pesquisa e Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE/CNPq/PUC-SP). Pós-graduada em Educação Bilíngue (Instituto Singularidades) com graduação em Pedagogia (FEUSP) e Teatro (Teatro-Escola Célia Helena). Atua na Educação desde 2008 nas áreas de Teatro e Língua Inglesa. E-mail: bibisgai@gmail.com.

⁷ Um dos grandes defensores brasileiros dos Direitos Humanos, cujo nascimento completa 100 anos.

O momento político, social e sanitário que vivemos é de extrema crise de valores humanos. Enquanto bilionários competem em uma nova corrida espacial, viajando ao espaço em experiências lúdicas milionárias, o preço da carne acumula alta de 35,68% em 12 meses, segundo dados do Índice Nacional de Preços ao Consumidor - Amplo 15 (IBGE, 2021), levando cidadãos a fazerem filas para comprar restos de ossos. O plano de morte que conta com a crise engendrada pela pandemia do novo coronavírus parece, assim, atingir patamares de desigualdade e injustiça social impensáveis e há muito não vistos no país.

Com o valor do Estado se tornando tão fundamental para garantir a vida (ou a morte), o exercício da necropolítica, como apresentado por Mbembe (2016), parece muito claro. Na pandemia, além do aumento da fome, as desigualdades ficaram marcadas pelo aumento de milionários no país e pelo aumento da pobreza, pela diferença no número de mortos entre ricos e empobrecidos, o desemprego galopante, a impossibilidade de quarentena de alguns vulneráveis, a falta de acesso à escola para muitos, dentre tantas outras crises reveladas em diversas publicações (LIBERALI; CARRIJO, 2020; MAZUCHELLI *et al.*, 2021; SANTOS, 2021). Esse cenário reforça a visão de um novo capitalismo, surgido com base no complexo farmacêutico-sanitário e na indústria cultural (SZTULWARK, 2020) e, acrescentamos, nas mídias digitais de (des)informação. Em meio a esse contexto, reflexões sobre os Direitos Humanos, tão criticadas por certos setores retrógrados e, por que não dizer, fascistas, de nossa sociedade, se tornam fundamentais em contextos escolares. São esses Direitos Humanos que garantem nossa existência, nossa conexão com a vida, com a natureza e com os demais.

Embora não seja objetivo de nosso trabalho abordar sua complexa história, é preciso considerar que a proposta dos Direitos Humanos começou a ser formulada mediante as atrocidades da Segunda Guerra Mundial a partir das quais foi entendido que uma relativa paz no mundo seria possível somente por meio de algum mecanismo de regulamentação internacional. Assim, em 1944, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), reunida na Filadélfia, Estados Unidos, estabeleceu alguns princípios básicos que, posteriormente, vieram a definir uma série de ações e documentos para a organização do mundo em busca de paz.

No bojo da Declaração de Filadélfia (1944) foram estabelecidos, então, os Direitos Humanos na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH; ONU, 1948), como forma de preservar a dignidade humana contra toda e qualquer forma de totalitarismo. Em outras palavras, como estabelecido em seu Artigo 1º, ficou determinado que todos os seres humanos têm direitos, independentemente da nacionalidade, local de residência, sexo, origem nacional ou étnica, cor, religião, idade, idioma, deficiência, condições de saúde, orientação sexual ou identidade de gênero.

Assim, os Direitos Humanos se tornaram fundamentais para a consolidação da Democracia, como imaginada pelo Norte Global.

No entanto, esse projeto de paz, comandado pelo Norte Global, começou a ruir. Tristemente, mesmo um de seus mais importantes princípios parece ter se tornado obsoleto: a perspectiva de que a paz duradoura somente poderia ser estabelecida se fundada sobre a Justiça Social. Valores liberais garantidos pela OIT foram corrompidos e esquecidos:

- a) o trabalho não é uma mercadoria;
- b) a liberdade de expressão e de associação é uma condição indispensável para um progresso constante;
- c) a pobreza, onde quer que exista, constitui um perigo para a prosperidade de todos;
- d) a luta contra a necessidade deve ser conduzida com uma energia inesgotável por cada nação e através de um esforço internacional contínuo e organizado pelo qual os representantes dos trabalhadores e dos empregadores, colaborando em pé de igualdade com os dos Governos, participem em discussões livres e em decisões de carácter democrático tendo em vista promover o bem comum (Declaração de Filadélfia, 1944, s/p)

Seus ideais deixaram de ser considerados centrais e foram suplantados pelo poder dos mercados e da ideologia neoliberal. Supiot (2014) mostra, por exemplo, como a progressiva corrupção da Declaração de Filadélfia (e a de outros documentos que se seguiram, como a Carta da OIT e a Carta de Constituição das Nações Unidas) foi influenciada tanto pela contrarrevolução ultraliberal anglo-americana quanto pela passagem dos países comunistas à economia de mercado. Efeito da livre circulação de capitais e mercadorias; da limitação das democracias; da instrumentalização do Direito, com a substituição de “rule by law” por “rule of law”; da obsessão da quantificação, como no caso das produções acadêmicas; da prática da concorrência de todos contra todos; e da maximização das utilidades individuais.

Há, portanto, uma contradição nessa intrincada busca pela paz. Embora a DUDH busque assegurar-los por meio de princípios de equidade e dignidade humana, é certo que eles foram cooptados pelo sistema capitalista para a manutenção do Estado Burguês e distorcidos pela extrema-direita que ameaça sua extinção. É nesse quadro de fragilidade histórica, portanto, que compreendemos ser urgente a luta por sua defesa como *via possível* de manutenção da democracia (ainda que uma democracia fundada na divisão de classes), de combate ao totalitarismo e de superação das injustiças. Como explicam Mosca e Pérez Aguirre (1985, p. 18), “se pretendemos resolver os impressionantes problemas da sociedade atual, será preciso que a educação proporcione os elementos de compreensão necessários e que se propicie um ensino adequado da Declaração Universal”. Nesse sentido, nosso objetivo, neste trabalho, é mostrar a importância do Teatro do Oprimido como uma

ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas educativas a favor dos Direitos Humanos, presentes na DUDH, e da Justiça Social.

1. O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) e os movimentos golpistas de direita na América Latina, vários movimentos pela libertação foram organizados. Amparados pelo desejo de liberdade das opressões crescentes, religiosos, intelectuais, artistas e camponeses se uniram em busca de formas de luta em que os sujeitos pudessem assumir conscientemente seu próprio destino, ampliar o horizonte das mudanças sociais desejadas, e construir, assim, tanto uma nova pessoa, quanto uma sociedade qualitativamente diferente (GUTIÉRREZ, 1971). Nessa perspectiva, os ativistas consideravam que a “libertação implica uma recusa global do sistema desenvolvimentista e uma denúncia de sua estrutura subjugadora” (BOFF, 1985, p. 17). Assim, a luta contra a opressão vivida se realizava a partir de ideais que tinham suas bases na construção de uma sociedade mais justa.

A Teologia da Libertação (Gustavo Gutiérrez, Peru; Leonardo Boff, Brasil; Frei Betto, Brasil; Jon Sobrino, El Salvador; Juan Luis Segundo, Uruguai; Leônidas Proaño, Equador), a Psicologia da Libertação (Martín Baró), a Filosofia da Libertação (Enrique Dussel), a Sociologia da Libertação (Orlando Fals Borda), a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire) e o Teatro do Oprimido (Augusto Boal) foram movimentos fundamentais que compartilhavam o desejo de compreensão das opressões vividas como modo de inserção, conscientização e transformação das situações de injustiça e exploração.

Nessa perspectiva, esses movimentos se pautavam pelo entendimento de que a situação intolerável vivida pelos oprimidos exige uma ação efetiva que parta da análise das causas estruturais da miséria e da opressão para a constituição de atitudes e ações urgentes. Nessa linha, o pressuposto era de que o ser humano, em contato com seus semelhantes e com a natureza, se tornasse agente da própria libertação (FREIRE, 1970). Para isso, as experiências que cada um acumula ao longo da vida – aquilo que têm a dizer, que têm a fazer e a projetar – são fundamentais. É nesse contexto que sonhar com um mundo possível, mas ainda desconhecido, se torna a base para a proposta da criação do inédito viável, como pensado por Freire (1970).

Partindo desses ideais de libertação e transformação, Augusto Boal, sistematizou a partir de 1970 o Teatro do Oprimido, propondo uma forma de fazer teatro comprometida com aqueles que se encontravam em situação vulnerável e de opressão. Esse modo de teatrar pressupunha estratégias coletivas de luta para a transformação social, almejando que fossem performadas na vida, ou seja, que se constituíssem em ações concretas e continuadas. Nesse contexto, o trabalho com os oprimidos

é uma opção filosófica, política e social que compreende que oprimidos e opressores não devem ser confundidos com anjos e demônios (BOAL, 1975). Por isso mesmo, propõe uma mudança no papel dos espectadores que derrubam o muro e atuam junto dos atores. Assim, o próprio teatro se torna uma “arma” de libertação (BOAL, 1975).

A questão central que mais tarde ampliou a obra do teatrólogo foi a criação de uma Estética do Oprimido que permitisse a percepção do mundo por meio de todas as artes, não apenas do teatro (BOAL, 1975). Assim, diferentes práticas poderiam ser utilizadas nesse processo de conhecimento e libertação, como a palavra (na escrita de poemas e narrativas), o som (na criação de instrumentos e novos sons), a imagem (nas pinturas, esculturas, fotografias) e hoje poderíamos expandir muito essas possibilidades considerando as novas mídias e meios de criação.

Nessa linha, a proposta de Boal inclui a conversão do espectador em espect-ator, por exemplo, com atividades de conhecimento do corpo, de torná-lo expressivo, de trabalhar o teatro como linguagem (em que espectadores escrevem e representam junto com os atores; em que os espectadores intervêm “falando” com os corpos, em que substituem os atores e representam) e de atuar como espectador-autor no espetáculo.

Assim, o Teatro do Oprimido se realiza por várias técnicas, tais como: Teatro Invisível (representação em ambientes diversos como restaurantes, praças, ruas, mercados, trens, diante de pessoas que não sejam tradicionalmente espectadores, mas que se encontram nesse espaço-tempo), Teatro Legislativo (uso do teatro para a alteração das leis, discutindo mudanças necessárias nas legislações a partir de histórias concretas), Teatro Jornal (uso de diversas técnicas que proporcionam a transformação de notícias de jornal, ou qualquer outro material não dramático, em cenas de teatro), Teatro Imagem (formação de imagens com os corpos, de forma individual ou coletiva, acerca de uma determinada temática), Arco Íris do Desejo (técnica usada para investigar os processos de introjeção de atitudes e ideias opressivas), Teatro Fórum (cenas e peças construídas a partir das histórias reais de opressão dos participantes de um grupo), e o Teatro Social dos Afetos (TSA), como elaborado por Fernandes (2019) e compreendido como mais uma técnica em que psicólogos, assistentes sociais, professores, arte educadores, dentre outros profissionais, utilizam processos grupais teatrais nos quais o afeto é entendido na perspectiva espinosiana (ESPINOZA, 1677/ 2009), não sendo, portanto, considerado como “carinho” ou “afago”, mas como resultado de encontros que aumentam ou diminuem a potência de existir de cada um.

A proposta do TSA no contexto do Teatro do Oprimido pressupõe, assim, ser um espaço de criação e aumento da potência de vida e ação dos participantes. Esse trabalho é realizado por meio da combinação de jogos de desmecanização do Teatro do Oprimido, com modificações na sua dramaturgia, com a proposta de intervenção do espectador e com elementos dos círculos restaurativos,

pautados nas ideias de Pranis (2010), que envolvem práticas circulares inspiradas nas comunidades indígenas canadenses de busca pela construção de espaços seguros e sem julgamentos.

Além da influência espinosiana, essa prática teatral tem como base o conceito de vivência (perejivanie) como discutida por Stanislavsky (2007), para quem essa seria a forma como os atores retomariam suas próprias experiências vividas para viver personagens, e por Vygotsky (1934/1994), para quem a vivência seria o entrelaçamento da emoção, da cognição, da subjetividade e do contexto sociocultural-histórico. Para este autor, a vivência pressupõe, assim, que cada sujeito "vive" um mesmo momento de maneira muito particular, como um prisma que refrata diversas realidades experienciais (VYGOTSKY, 1934/1994). Nas várias técnicas do Teatro do Oprimido esse complexo nexo de processos (inter-intra) psicológicos, incluindo emoções, processos cognitivos, memória, volição, criam prismas particulares, por meio dos quais o indivíduo simboliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela, ao mesmo tempo em que transforma o contexto em que está vivendo e que também está se transformando.

Esse entrelaçamento tem papel central no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por meio dele é possível a expansão de patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020) de cada um dos envolvidos, já que para participar das performances propostas cada participante entrelaça suas histórias vividas e lança mão dos recursos que possuem para nelas atuar, fazer sentido, criticar, avaliar e considerar possibilidades de mudança transformadoras (LIBERALI; FUGA, 2018; LIBERALI, 2020b; LIBERALI; SWANWICK, 2020). Nessa direção, ao mesmo tempo em que acionam recursos já construídos historicamente nas práticas discursivas ao longo de suas vidas, também expandem seu patrimônio vivencial por meio das propostas feitas para a criação de novas práticas discursivas potencializadoras de maior participação em diferentes esferas da vida humana porvir (LIBERALI, 2020a).

Com isso, o Teatro do Oprimido se torna ferramenta fundamental para o desenvolvimento do Multiletramento Engajado, ME, (LIBERALI, 2021). Como uma forma de organização das práticas didáticas, o ME parte da perspectiva de que a educação existe para a construção de modos de participação cada vez mais amplos para todos. A visão engajada está integralmente conectada com a possibilidade de criar e aprofundar laços entre educação e vida, uma vez que nos espaços educacionais é fomentada a possibilidade de novas formas de viver ao mesmo tempo em que é, este mesmo espaço, também uma forma de vida. Nessa direção, a condição de uma proposta de ME está ligada a criar espaços para que os partícipes dos processos educacionais possam *todos* se tornar cada vez mais agentes de transformação ativa do viver enquanto são eles próprios transformados por um mundo em transformação (STETSENKO, 2016).

Contudo, a transformação que buscamos não diz respeito a qualquer mudança, já que compreendemos a educação como proposta de construção de modos de vida pautados pelo Bem Viver (KRENAK, 2020), ou seja, como um marco ético e moral que produz sociedades mais justas, independentes, equilibradas e sem pobreza (VENEGAS, 2017). Nessa linha, o engajamento pressupõe um processo de desencapsulação (LIBERALI, 2019a; LIBERALI, 2020 a e b) que visa retirar saberes, modos de aprender-ensinar, papéis sociais e posicionamentos de dentro de cápsulas para tornar o currículo escolar um espaço de construção de complementaridade, reciprocidade, busca de consenso (ainda que transitório), de alegria, de viver em comunidade, de recriação de laços sociais para enfrentar juntos as vicissitudes da vida em busca da Justiça Social e da superação das opressões.

Mais ampla do que a busca por Direitos Humanos, como concebida pelas epistemologias do Norte Global, a concepção do Bem Viver, como constituída pelos povos originários das Américas, como explica Krenak (2020, p. 17), não está, portanto, relacionada à distribuição de riqueza, mas à “abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida”. E viver plenamente em harmonia consigo mesmo, com os demais e com a natureza está na base da proposta do ME.

Assim, a partir das propostas de Vygotsky e Freire, e de confluências com a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000), o ME propõe a *Imersão na Realidade*, marcadas por situações de opressão. Em um primeiro momento, então, na *imersão*, os participantes vivem/experienciam situações de injustiça e intolerância por múltiplos meios, seja com uma atividade musical, festiva, ou atividades teatrais baseadas no Teatro do Oprimido. Assim, os participantes lançam mão de seu patrimônio vivencial, conectando-se cognitivamente e afetivamente às situações apresentadas.

A partir desse primeiro movimento de engajamento com a realidade, os participantes passam a um movimento de *imersão*, com a *Construção Crítica de Generalizações*, que ensina trabalhar com uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) que ampliam os olhares, envolvem diferentes possibilidades de compreensão da situação vivida e que são questionados para que novas formas de ser, agir, pensar, aprender, sentir e saber sejam criadas.

Em seguida, passamos para *A Produção de Mudanças Sociais*, quando começa então a se tornar possível assumir responsabilidade sobre suas perspectivas e escolhas de como agir com intencionalidade. Nesse momento, somos capazes de vislumbrar o inédito viável e a construir coletivamente saídas para as situações de opressão vivenciadas/experienciadas durante a *imersão*. Trata-se, portanto, de criar propostas que possibilitem a tomada de decisões e de escolha como parte do processo de aprender e se desenvolver de forma engajada (LIBERALI, FUGA, VENDRAMINI-ZANELLA, 2021, no prelo).

Nos três movimentos do ME, o Teatro do Oprimido é uma ferramenta fundamental pela sua potência em criar conexões e aproximações. Ele permite a experimentação de modos de saber, sentir, perceber, agir, viver que, por vezes, não seriam possíveis ou imagináveis, mas que se tornam viáveis, podendo ser expandidos, uma vez que os participantes podem tomar posse dos discursos, violências e opressões que também os constituem, e transformados.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para este artigo, reunimos um conjunto de propostas de trabalho realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP - LACE), da PUC-SP, ao longo dos anos de 2013 a 2021 a partir de dois projetos: Programa Digitmed e Projeto Brincadas. Ambos os projetos são realizados a partir da proposta de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol, MAGALHÃES; FIDALGO, 2007; MAGALHÃES, 20011; LIBERALI et al 2021), que constitui todas as ações do grupo.

De maneira geral, a PCCol fundamenta-se na compreensão de que cada sujeito traz um conjunto de possibilidades construídas ao longo de suas histórias que serão de fundamental valor para o desenvolvimento de todo o grupo. Essas histórias, marcadamente distintas, fazem com que diferentes pontos de vista sejam expostos e criem a base para a crítica e a possibilidade argumentativa de construção de sínteses, pensadas em função das demandas da coletividade e que guiam as ações e possibilidades recriadas pelo grupo. Esse modo de operar marca a forma de planejamento das ações dentro dos projetos, o modo de produção dos dados e de sua análise (em escritas coletivas ou individuais) e de divulgação das pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

Para este artigo, cenas declaradas como marcantes pelos pesquisadores do grupo e realizadas a partir de propostas pautadas pelo Teatro do Oprimido foram selecionadas para a discussão deste trabalho. As cenas, filmadas em várias câmeras em auditórios e salas da PUC-SP ou recuperadas pela gravação de salas da plataforma *Zoom*, foram descritas multimodalmente para sustentar as discussões deste texto. A descrição cuidadosa feita em grupo permite a visualização das ações por meio de um processo de imersão no contexto, como descrito por Smyth (1992) e rediscutido em um quadro discursivo por Liberali (2013). Os projetos apresentados a seguir formam o contexto de realização e reflexão do potencial pedagógico do Teatro do Oprimido para o desenvolvimento de um trabalho com Direitos Humanos.

O Programa Digitmed, inicialmente um projeto internacional interinstitucional⁸, teve como foco o trabalho com a desencapsulação curricular (AMARAL, 2018; CARVALHO, 2018;

⁸ Para detalhes, consultar: <https://bityli.com/JEXryH>; <https://bityli.com/WGJnz4>;

LIBERALI et al, 2017; LIBERALI, 2018; 2019 a e b; 2020 a e b; MANJA, 2018). Em outras palavras, reunia alunos, pais, professores, coordenadores, supervisores, intérpretes de libras, pesquisadores de instituições públicas e privadas para a discussão de propostas pedagógicas que fomentassem o desenvolvimento de agências transformadoras. Propunha, assim, que os participantes criassem projetos de ensino que rompessem com os limites entre disciplinas, a separação escola-vida, os papéis assumidos pelos atuentes no contexto escolar, dentre outras tantas barreiras existentes nesse contexto. No projeto, as atividades eram organizadas com base na Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000) e, mais recentemente, no Multiletramento Engajado, a partir de encontros mensais na PUC-SP onde participavam integrantes de escolas bilíngues de elite, de escolas bilíngues para surdos, de escola de Educação para Jovens e Adultos com alunos haitianos migrantes de crise, de escolas privadas de classe média e de escolas públicas em comunidade muito vulneráveis.

O Projeto Brincadas⁹ surge como uma reestruturação do GP LACE em resposta à pandemia e à impossibilidade decorrente da realização das atividades do Digitmed. Trata-se de um projeto de extensão e pesquisa, também em âmbito internacional, já que integra a *Global Play Brigade*, um grupo que reúne educadores, terapeutas, palhaços, músicos e pesquisadores de todo o mundo (LIBERALI, 2020a; MODESTO-SARRA; BARTHOLO 2020). Como o Programa Digitmed, o Projeto Brincadas visa colocar em prática ações sociais que possam minimizar os efeitos gerados pela crise global e, consequentemente, pela necessidade do distanciamento físico advindos da pandemia.

Tanto os encontros do Programa Digitmed quanto do Projeto Brincadas buscam promover propostas de currículo desencapsulado através de vivências articuladas a momentos de discussão e expansão das bases teóricas, que sustentam as ações, e de avaliações dos espaços de (des)silenciamento (AMARAL, 2018). Há, contudo, uma diferença importante em relação aos dois projetos. Enquanto no Projeto Brincadas os participantes se inscrevem por meio de um formulário disponível na divulgação, realizada nas redes sociais e via *Whatsapp*, ou seja, chegam até o projeto por seu interesse individual, os encontros realizados por meio do Programa Digitmed contavam com a adesão de toda a comunidade escolar. Assim, o contato, a interação e os desdobramentos das atividades realizadas eram mais potentes porque os participantes passavam a elaborar as atividades e a integrar as transformações também em suas realidades e essas transformações eram partilhadas com os demais participantes do projeto.

Dentre as diversas estratégias utilizadas nos dois projetos, o Teatro do Oprimido se destaca por seu potencial de engajamento, como discutido anteriormente, mesmo nas plataformas disponíveis para encontros síncronos virtuais. Por isso, para este trabalho, selecionamos duas propostas que nos

⁹ Projeto Brincadas: o inédito viável em tempos de crise - Disponível em: <<https://bit.ly/ProjetoBrincadas>>. Acesso em 28 Set 2021.

ajudam a compreender seu importante papel no engajamento dos participantes, no desenvolvimento das atividades e na construção de possibilidades de superação das injustiças e opressões.

Na seção seguinte, apresentamos e discutimos a proposta “Carnaval da Praça Roosevelt”, realizada pelo Programa Digitmed em 2017 e a proposta “Brincada Antirracista”, realizada pelo Projeto Brincadas em 2021. Os trabalhos desenvolvidos têm autorização para serem realizados e os dados utilizados têm autorização de uso conforme atestado pelo pareceres 5.092.795 (Projeto Brincadas) e 37778820.0.0000.5482 (Programa Digitmed).

3. O TEATRO DO OPRIMIDO NA PROPOSTA DO MULTILETRAMENTO ENGAJAFO

Como apontado anteriormente, o Teatro do Oprimido se realiza por várias técnicas como a representação em ambientes diversos (Teatro Invisível), teatralizações para a discussão e alteração legislativa (Teatro Legislativo), teatralizações de notícias jornalísticas e de outras materialidades não dramáticas (Teatro Jornal), formações imagéticas corporais (Teatro Imagem), investigações de processos de introjeção de discursos e atitudes opressivas (Arco Íris do Desejo), e teatralizações de histórias reais de opressão dos participantes (Teatro Fórum).

A seguir, passamos a descrever e analisar as práticas de engajamento desenvolvidas nas propostas “Carnaval na Praça Roosevelt” e “Brincada Antirracista” por meio dessas técnicas teatrais possibilitadas pelo Teatro do Oprimido. Destacamos, ao longo da análise, suas diferenças e desdobramentos para o trabalho desenvolvido pelo Multiletramento Engajado na defesa dos Direitos Humanos e na construção de Justiça Social.

3.1 O Carnaval na Praça Roosevelt

Como descrito em Liberali (2019b), a proposta de trabalhar com o tema “Carnaval na Praça Roosevelt” surgiu de eventos ocorridos durante o Carnaval de 2017 na Cidade de São Paulo, quando foliões tomaram as ruas do centro da cidade para celebrar o carnaval. Epicentro de atividades culturais, a Praça Roosevelt reuniu um grande número de foliões naquele carnaval. Infelizmente, no último dia das celebrações, a praça foi palco de um confronto entre a polícia, que usou bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha, e os foliões, que revidaram com garrafas, pedras e pedaços de madeira.

Esse episódio foi a motivação inicial para a primeira proposta de atividade desenvolvida no Programa Digitmed, que tinha como objetivo geral abordar a ocupação urbana na cidade de São Paulo. O encontro ocorreu no dia 18 de março de 2017 e teve como foco discutir uma questão

controversa apresentada pelos pesquisadores: *a Praça Roosevelt deveria ser um espaço livre para as celebrações do Carnaval?*

Usando seus próprios conhecimentos sobre o tema, pesquisando na internet e usando materiais de gêneros e fontes diversos fornecidos pelos pesquisadores, os participantes deveriam avaliar a situação de opressão e violência ocorrida e propor soluções para o Carnaval 2018. Assim, tendo amplo acesso a diferentes perspectivas e contextos sobre a ocupação urbana, os participantes trabalharam tanto com os conceitos de “geografia de lugar”, “espaço”, “território”, “memória”, “identidade” e “expansão”, considerando o estudo das zonas da cidade e suas regras, quanto os usos de conectivos para apresentação e sustentação argumentativa, uma vez que precisaram defender, ao fim da atividade, seus posicionamentos.

No dia do encontro, o salão estava organizado como um espaço carnavalesco, e havia um cenário em que as pessoas podiam pular carnaval à vontade até que a música¹⁰ parasse. Nesse momento, todos deveriam ficar em poses congeladas e observar o que estava acontecendo em torno deles para criar conexões com os acontecimentos.

De maneira geral, a atividade envolvia performar situações de violência enquanto todos dançavam. Os pesquisadores, assumindo diferentes papéis, reproduziram falas reportadas pelos jornais. Alguns performaram os vizinhos que gritavam contra os foliões: “Para com isso, eu vou reclamar para a polícia!”, “Bando de maconheiro!”, “Pouca vergonha!”. Outros performaram policiais que gritavam para dispersar a multidão e garantir a ordem e “atacavam” os foliões (principalmente outros pesquisadores que foram violentamente “presos/agarrados”, Figura 1, cenas 2 e 4). Outros ainda performaram a cena de uma foliã atacada por dois policiais e apenas um participante (também pesquisador) tentou evitar a agressão segurando o policial (Figura 1, Cena 2). Enquanto os vizinhos gritavam “Leva pra cadeia!”, ao fundo também foi possível ouvir um pedido de ajuda para a foliã que estava caída ao chão e sendo agredida, “Desliga a música, estão batendo nela!” (Figura 1, cena 3). Porém, a cena continuou sem causar nenhuma mobilização e os policiais seguiram entre os foliões batendo em quem encontravam (Figura 1, Cena 4).

Figura 1 – Cenas do Teatro Fórum no Carnaval na Praça Roosevelt.

Da esquerda para direita: Todos dançam (Cena 1), Uma mulher é agredida (Cena 2), Foliã caída no chão é agredida (Cena 3), Policial ataca folião (Cena 4)

¹⁰ As músicas apresentadas no encontro foram criadas pelas próprias escolas participantes a partir de temas já trabalhados pelo Projeto Digitimed em 2017, o que mostra, como afirmado anteriormente, o papel colaborativo das escolas no desenvolvimento das atividades.



Fonte: acervo digital do Programa Digitmed.

Essa proposta de engajamento se sustenta, como descrito, no Teatro Fórum, em que os participantes realizam teatralizações de histórias reais de opressão. Era fundamental, então, que os participantes-pesquisadores, diretamente envolvidos na performance, atuassem como se *estivessem realmente vivenciando* situações de agressão, violência e opressão, o que se mostrou difícil, já que poucos conseguiram se manter em seus papéis, como revela a fisionomia risonha da policial na Cena 4 da Figura 1.

Com isso, houve pouco engajamento dos demais participantes com as situações de opressão teatralizadas, o que levou os pesquisadores a precisarem estabelecer as conexões esperadas, durante as discussões sobre a experiência vivida, para que os participantes compreendessem que haviam vivenciado uma recriação do episódio ocorrido durante o Carnaval de 2017 na Praça Roosevelt. Para isso, a coordenadora questionou: “É possível relacionar esta cena com coisas que aconteceram recentemente?” Em resposta, os participantes expuseram algumas possibilidades tais como: “greve”, “manifestação”, “carnaval”, “bloco” e falaram sobre suas experiências com bloquinhos de carnaval.

Para que pudessem expandir sua compreensão sobre o episódio e sobre o tema da ocupação da cidade, durante o que o ME hoje compreende como a *Construção Crítica de Generalizações*, e para que pudessem construir saberes coletivamente para a elaboração de soluções para o Carnaval de 2018, os participantes assistiram a duas reportagens sobre o episódio. Além disso, receberam links para mapas, textos, livros digitais, páginas do Facebook, cartas, leis, dentre outros, a fim de coletar informações que poderiam ser transformadas em suporte para o desenvolvimento de seu posicionamento frente à questão sobre a ocupação da Praça Roosevelt para celebrações de Carnaval.

Dentre os argumentos levantados durante esse processo de construção crítica, destacamos apontamentos de participantes que indicam *movimentos de compreensão* da situação de opressão: “Eu não sei qual foi a ideia de chamar a polícia, porque eu achei estranho, quando os policiais chegaram, eles aumentaram o barulho, teve as explosões das bombas, gente correndo e gritando” (PARTICIPANTE 1); “A praça é um lugar público que todos têm o direito de ocupar” (PARTICIPANTE 2); “Os moradores têm o direito de viver a paz em seu lar” (PARTICIPANTE 3); “A praça tem uma identidade como um lugar para ser ocupado independente de estar incomodando ou não” (PARTICIPANTE 4); “O que não pode é a polícia chegar com o mesmo extremismo que os foliões” (PARTICIPANTE 5). E *movimentos de articulação* do episódio às suas experiências: “Os

policiais deveriam estar ali para proteger a todos, mas eles não apresentam segurança, porque a relação da periferia não é boa. A periferia vê a polícia como uma ameaça” (PARTICIPANTE 3); “Brasileiro sabe que a polícia não é amigável, eles batem primeiro e depois perguntam” (PARTICIPANTE 4); “Mas isso não acontece em um bairro nobre” (PARTICIPANTE 1).

Como discutido por Liberali (2019b), que analisa o processo argumentativo dos participantes nessa atividade, diversos outros movimentos de colaboração crítica foram observados. Vale notar, assim, que os participantes apresentaram seus posicionamentos, articulando-os aos seus repertórios, e puderam trabalhar o reconhecimento de diferentes pontos de vista e rever seus próprios saberes acerca do tema.

Esse trabalho de argumentação para colaboração e solução está diretamente relacionado aos Direitos Humanos e à Justiça Social, já que demanda saber trabalhar crítica e colaborativamente na resolução de problemas. Para seu desenvolvimento, a tarefa proposta teve como pressuposto, o conhecimento das leis e regras do espaço comum – celebrações de carnaval na Praça Roosevelt - e a relação de um fato opressor nesse meio, para que, com isso, os participantes pudessem articular fatos e saberes construídos e elaborar novas regras para transformarem o evento no mesmo “palco” no ano seguinte. Essa experiência baseia-se no Teatro Legislativo como técnica do Teatro do Oprimido e tem como premissa a aproximação, mobilização e articulação de ideias e argumentos para a conscientização. Não se encerra, portanto, na transformação de leis, mas busca seu acompanhamento e a denúncia daquelas que não correspondem às necessidades da população.

Figura 2 – Dois representantes de cada grupo apresentam suas proposições no Teatro Legislativo.



Fonte: acervo digital do Programa Digitmed.

Assim, embora o Teatro Fórum não tenha possibilitado a criação de evento dramático; i. e., o engajamento cognitivo-afetivo que esperávamos às situações de opressão recriadas, o desenvolvimento das demais atividades, especialmente a construção crítica de saberes para o Teatro Legislativo, permitiu que os participantes expandissem seus patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020) ao entrelaçarem suas histórias vividas e lançarem mão de recursos que para atuar,

fazer sentido, criticar, avaliar e considerar possibilidades de mudança para a situação de opressão vivida.

Nesse sentido, o modo de organização de propostas pautadas no ME possibilita, por meio de sua vivência, a expansão de saberes e a construção crítica e colaborativa de soluções, o que por sua vez oportuniza aos participantes o desenvolvimento do compromisso com o estudo dos temas necessários para a resolução do conflito, a responsabilidade e o reconhecimento do valor dos demais participantes e de seus posicionamentos (ainda que contrários aos seus) e a busca por soluções que contribuam para o desenvolvimento do coletivo, respeitando e valorizando as singularidades dos participantes. Caminhos que consideramos fundamentais para a proteção dos Direitos Humanos e para a construção da Justiça Social.

3.2 A Brincada Antirracista

O encontro da Brincada Antirracista foi realizado em 10 de abril de 2021, às 14h, via *Zoom*. O objetivo geral dessa atividade, que contou com a participação de pesquisadores do GP LACE, educadores e alunos de escolas públicas e particulares, foi promover ações de *desapagamento* da negritude no currículo escolar e a construção de maior percepção do racismo estrutural por meio de vivências que contemplaram as Linguagens, as Ciências Naturais, as Ciências Humanas e a Matemática.

A proposta¹¹ foi iniciada com o samba *Sorriso Negro*, lançado em 1981 e interpretado por Dona Ivone Lara, que representa a resistência negra, na voz de uma mulher negra. Ao final desse momento de boas-vindas, foi compartilhado o objetivo do encontro e uma breve apresentação do projeto. Na sequência, para recuperar as origens africanas, foram realizadas duas propostas: uma brincadeira musical da Tanzânia, denominada *Si Mama Kaa*, na língua Suaíli – com grande envolvimento de todos, que cantaram, sorriram e seguiram os gestos e ritmo orientados. Também houve a contação da história da boneca Calunga, realizada pela convidada Silvania Francisca de Jesus¹² (MODESTO-SARRA; MEDEIROS, 2021).

A última proposta de *Imersão* na Realidade deu-se com o Teatro Fórum com duas teatralizações. Nesse momento, os participantes foram orientados a fecharem suas câmeras, deixarem os pesquisadores-atores em destaque, mas a abrirem as câmeras quando quisessem se manifestar. Na primeira cena, uma pesquisadora performou uma policial branca que abordou agressivamente um

¹¹ Mais detalhes, ver CARRIJO *et al*, 2021, no prelo.

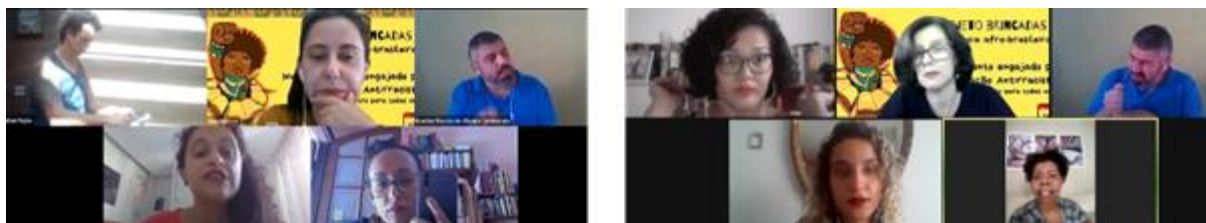
¹² Doutoranda no programa Diversitas na FFLCH/USP. Formadora nos cursos da REDE do Cuidado desde 2013 como arte educadora e pesquisadora de cultura popular, indígena, afro-brasileira e africana. É educadora e aprendiz de Griô, formada pela Escola de Formação em Pedagogia Griô.

garoto negro, performado também por um dos pesquisadores, e solicitou o recibo de compra de sua bicicleta. Após questionamentos pejorativos como: "Office boy não compra uma bicicleta dessa", "Vamos ver se tem queixa e achar o verdadeiro, porque você não tem cara de ter uma bicicleta dessa", e da construção do constrangimento do garoto, uma pesquisadora entrou na cena para tentar reverter a situação de opressão, já que nenhum dos participantes, até então, abriu a câmera. A pesquisadora questiona a policial: "Por acaso você tem a nota fiscal do seu relógio aí com você?". Com essa intervenção, outros participantes saíram da posição de espectadores para se tornarem espectadores, tomando uma postura ativa, abrindo suas câmeras e intervindo: "Fique tranquilo, eu tô filmando tudo", disse uma das participantes performando com seu celular na mão (Cena 1, Figura 3).

Na segunda cena, uma garota negra, performada por uma das pesquisadoras, recebe recomendações de uma amiga branca, também pesquisadora, sobre alisamento de cabelo para esconder os cachos crespos e volumosos. Nessa cena, duas participantes negras abriram suas câmeras e se manifestaram rapidamente: "Não existe cabelo ruim, ruim é o seu preconceito", "Tenho orgulho do meu cabelo, ele é lindo sim e é um símbolo da nossa resistência" e "Não é só uma questão de estética, é uma questão histórica e é importante ter conhecimento dela" (Cena 2, Figura 3).

As duas cenas foram, portanto, pensadas a partir de situações de violência e opressão da realidade brasileira. A primeira, em especial, foi inspirada por um caso que ocorreu em um bairro nobre do Rio de Janeiro em junho de 2021, quando um jovem negro foi acusado por um casal branco de ter roubado a sua própria bicicleta¹³. A segunda, por sua vez, também foi inspirada pelas experiências das pesquisadoras e pela circulação de discursos que caracterizam o cabelo cacheado e crespo como pouco profissional, por exemplo. Vale notar que muitas empresas, ainda hoje, não aceitam vestimentas coloridas, adereços africanos e cabelos afro em seus códigos de vestimenta, apesar de sua aparente maior flexibilização (SANTOS, 2020).

Figura 3 – Cenas do Teatro Fórum na Brincada Antirracista.
À esquerda, cena da bicicleta roubada; à direita, cena do "cabelo ruim"



Fonte: acervo digital do Projeto Brincadas.

¹³ Em uma reportagem do caso, Matheus Ribeiro, que é instrutor de surfe, declara: "Eu só consegui provar que a bicicleta é minha, quando, sem minha autorização, o lindo rapaz pega o cadeado da minha bicicleta e tenta abrir. Frustrado com sua tentativa, ele diz que não me acusou, afinal, o rapaz só estava perguntando". Disponível em: <<https://bityli.com/spGqvX>> Acesso em 27 de Set 2021.

Assim como na proposta do Programa Digitmed, no Teatro Fórum, os participantes experimentam a possibilidade de intervenção e mudança de situações opressoras, entrelaçando suas histórias às teatralizações e engajando-se cognitivamente e emocionalmente à proposta da Brincada. Esse engajamento abre espaço para a expansão dos patrimônios vivenciais dos participantes na busca pela superação de situações de violência e injustiça, o que, por sua vez, possibilita ensaios para a atuação em seus contextos sociais.

A partir de todas essas vivências, os participantes seguem para salas simultâneas para discutir conceitual e criticamente o racismo a partir de temáticas que contemplam as áreas previstas para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, na BNCC (BRASIL, 2017). Foram elas: Linguagem e suas tecnologias – representação da negritude na língua, nas danças e na literatura; Ciências da Natureza – fenótipo e genótipo, traçando um histórico dos padrões de beleza eurocentrados e do embranquecimento; Matemática – estimativas numéricas relacionadas aos negros em diferentes posições de trabalho e em questões salariais; e Ciências Humanas – retomada histórica considerando as memórias dos participantes, a ocupação do espaço urbano e o silenciamento da representatividade dos heróis negros.

Finalmente, dentre as diversas produções realizadas pelos participantes, destacamos duas (Figura 4): a primeira, em forma de poema, recupera a criação de poemas de resistência de autores negros, como abordado na área de Linguagens, ao mesmo tempo em que trabalha com os traços fenotípicos que são objetos de discriminação, como abordado na área de Ciências da Natureza. Já a segunda, em forma de infográfico, apresenta visualmente a intersecção entre o número de pessoas negras mortas por Covid-19 (representado pelos caixões), abordado na área de Matemática, e sua relação geográfica com o mapa da cidade de São Paulo (maior porcentagem de vítimas nas regiões periféricas, com maior concentração da população negra) e o apagamento histórico de heróis negros, como Zumbi dos Palmares, através da centralização de sua imagem no infográfico, como abordado na área de Ciências Humanas.

Figura 4 – Produções de Mudança Social.
À esquerda, poema e à direita, infográfico



Fonte: acervo digital do Projeto Brincadas.

A Imersão na Realidade opressora do racismo, com o Teatro Fórum, somada às técnicas teatrais de uso da palavra, do corpo e da imagem, com a contação de história e a canção *Si Mama Kaa*, ampliaram a criação de eventos dramáticos que, associados aos processos de expansão e de Construção Crítica de Generalizações das atividades desenvolvidas em grupos menores, permitiram um aprofundamento da temática e a produção de trabalhos de resistência que buscam o *desapagamento* da negritude no currículo escolar. Esse trabalho, de *visibilização* da presença negra nas mais diversas áreas temáticas, é fundamental para o movimento de reparação histórica e para o fortalecimento dos Direitos Humanos, tantas vezes negados a esses cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada aponta para a potência do Teatro do Oprimido, nas práticas do Multiletramento Engajado, para o trabalho com os Direitos Humanos na luta contra as diversas formas de opressões já que permitem aos participantes experimentarem situações extremas e ensaiarem possibilidades de superação, com a construção de recursos múltiplos que constituem seus patrimônios vivenciais. Como em um ensaio para a vida, esses recursos possibilitam aos participantes a preparação para ação consciente e engajada com a realidade e sua transformação.

Como Santos Junior, Jaime e Barbosa (1988) apontam, a luta pelos Direitos Humanos pode ser poderosa ferramenta de transformação social na busca por uma sociedade mais justa, em que as pessoas tenham pleno acesso à alimentação e moradia, em que milionários não aumentem seus bens com a exploração dos mais vulneráveis, em que políticos não usem *fake news* para promoção de agendas e em que seres humanos não sejam usados como cobaias em experimentos médicos. Isso implica, então, a necessidade de denunciar e questionar as violações dos Direitos Humanos, de cobrar o atendimento das reais e concretas reivindicações populares e de combater o regime e o sistema vigentes. Para isso, como explicam Mosca e Pérez Aguirre (1985), é necessário um compromisso

social profundo da Educação para superar o abismo entre o discurso, as palavras, os fatos e as atitudes na busca pela garantia de pelo menos os Direitos Humanos. Nossa busca maior, contudo, deverá almejar sempre o Bem Viver de todos como proposto pelos povos originários.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, F. Dessilenciamento em Cadeia Criativa. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. (org.) **Cadeia Criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019 [1975].
- BOFF, L. **Teologia da Libertação no Debate Atual**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CARRIJO, V.L.S *et al.* Educação Antirrascista: vivência das brincadas no Multiletramento Engajado. In: LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. **Práticas Insurgentes para romper necroeducação**. Pontes: Campinas, 2021. No prelo.
- CARVALHO, M. Aulas sobre bullying: um relato de uma cadeia criativa entre as atividades do Programa Digitmed e de uma escola pública. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. (org.). **Cadeia Criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) E SEU ANEXO. **Declaração de Filadélfia**. Disponível em: <https://bityli.com/VQnSAn>. Acesso em: 27 set. 2021.
- ESPINOZA, B. **Ética**. Trad. TADEU, T. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 [1677].
- FERNANDES, K. C. **Teatro Social dos Afetos**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia Social. Pontifícia Universidade católica de São Paulo, 2019.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.
- GUTIÉRREZ, G. **Teología de la liberación**. Lima: CEP, 1971.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor IPCA-15**. maio de 2021. Disponível em: <https://bityli.com/XvA6Yv>. Acesso em: 27 set. 2021.
- KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- LIBERALI, F. C. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 3, 2019a.
- LIBERALI, F. C. Argumentação na opressão destrutiva e na colaboração crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do Projeto DIGIT-M-ED. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. (org.). **Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas**. Campinas, SP: Pontes, p. 261-296, 2019b.
- LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus-lições que aprendemos, vivemos e propomos. In LIBERALI et al. (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-21, 2020a.

LIBERALI, F. C. Building Agency for social change. TANZI NETO, A.; DAFERMOS, M.; LIBERALI, F. C. (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020b.

LIBERALI, F.C. **Multiletramento Engajado na construção de práticas do Bem Viver**. 2021. No prelo.

LIBERALI, F. C. *et al.* Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, p. 2-17, 2015.

LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. Educação em tempos de Covid-19: vivências, críticas e possibilidades. Frente Democrática de Ermelino Matarazzo (org.). **Democracia e(m) crise: o tratamento das lutas populares em defesa do Estado de Direito(s)**. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 159- 172, 2020.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**. Campinas, SP, 35(4), p. 363-373, 2018.

LIBERALI, F.; SWANWICK, R. Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities. **D.E.L.T.A.**, v. 36, n. 3, 2020.

LIBERALI, F. C. *et al.* Enhancing Multimedia Use In Public Middle and High Schools in São Paulo/ Brazil: A Critical Collaborative Methodological Perspective. *In*: KONTOPODIS, M *et al* (org.). **Global Youth in Digital Trajectories**, London: Routledge, 2017.

LIBERALI, *et al.* Critically Collaborating to create the viable unheard of - connecting Vygotsky and Freire to deal with a devastating reality. *In*: SOUZA, V. L. T.; ARINELLI, G. S. **Qualitative research and social intervention: transformative methodologies for collective contexts**. EUA: Springer, 2021.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. **O Desenvolvimento Engajado e o teatro-brincar na constituição da coletividade**. 2021. No prelo.

MAGALHÃES; M. C. C.; FIDALGO, S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. *In*: ALANEN, R.; POYHONEN, S. (org.) **Language in action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today**. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 13-39, 2011.

MANJA, R. A. O desafio do coordenador pedagógico na formação docente: a Cadeia Criativa de Atividades com uma possibilidade de transformação. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. (org.). **Cadeia Criativa: teoria e prática em discussão**. Pontes Editores: Campinas, 2018.

MAZUCHELLI *et al.* Discursos sobre os idosos, desigualdade social e os efeitos das medidas de distanciamento social em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 3, p. 1-12, 2021.

MBEMBE, J-A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MODESTO-SARRA, L. K.; BARTHOLO, D. Nas brincadas da vida. *In*: LIBERALI, *et al.* (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, Pontes Editores, 2020.

- MODESTO-SARRA, L. K; MEDEIROS, B. S. F, Projeto Brincadas: relato de uma práxis decolonial para uma Educação Antirracista. OLIVEIRA, G. C. A; MARTINS, S.A; LESSA, A. B. C. (org.). **Diálogos contemporâneos sobre educação**: formação de formadores em contextos diversos. Editora Pontes. Campinas - SP. 2021. No prelo.
- MOSCA, J. J.; PÉREZ AGUIRRE, L. **Direitos Humanos**: pautas para uma educação libertadora. Vozes, 1985.
- NEW LONDON GROUP. **The Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000 [1996].
- ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 27 set. 2021.
- PRANIS, K. **Processos circulares**. Trad. VAN ACKER, T. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- SANTOS, B.S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez 2010.
- SANTOS, B. S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo, SP: Boitempo, 2021.
- SANTOS, L. Por que o cabelo crespo ainda é considerado menos profissional? **Folha Mais**. Folha Dirigida. 16 nov. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/FjKD9P>. Acesso em: 27 set. 2021.
- SANTOS JUNIOR, B; JAIME, M.; BARBOSA, MARR. Direitos Humanos: a luta pela democracia. SANTOS JUNIOR, B. et al. (org.). **Direitos Humanos**: um debate necessário. Editora Brasiliense, 1988.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 471-491, 1992.
- STANISLAVSKY, C. **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia**. Trad. SAURA, J. Barcelona: Alba, 2007.
- STETSENKO, A. **The transformative mind**: expanding Vygotsky's approach to development and education. Cambridge University Press: New York, 2016.
- SUPIOT, A. **O espírito de Filadélfia**: a justiça social diante do mercado total. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- SZTULWARK, S. O novo capitalismo da pós-pandemia. **Revista IHU-Online**. 24 jun. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/gQk6fX>. Acesso em: 27 set. 2021.
- TANZI NETO, A.; MAZUCHELLI, L. P.; MOTA, V. M. Linguística Aplicada de Resistência: agência radical, transgressões e política para transformação social escolar. In: TANZI NETO, A. (org.) **Linguística Aplicada de Resistência**: transgressões, discursos e política. Campinas, SP: Pontes, p. 25-46, 2021.
- VENEGAS, H. Buen Vivir: indigenous alternative to neoliberalism. **Newscoop**. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/hc0ASM>. Acesso em 28 set. 2021.
- VYGOTSKY, L. S. [1934]. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.